

HACIA UNA ESCUELA LIBRE DE SEXISMO: REFLEXIONES DESDE EL CURRÍCULO DE LITERATURA

A FREE OF SEXISM SCHOOL: THINKING ABOUT LITERATURE CURRICULUM

Jairo García Jaramillo

IES Mariana Pineda. Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 27/11/2018

Aceptado: 02/05/2019

Publicado: 11/06/2019

Contacto

Jairo García Jaramillo

jairo.garcia.jaramillo@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

García Jaramillo, J. (2019). Hacia una escuela libre de sexismo: reflexiones desde el currículo de literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 109-124.

HACIA UNA ESCUELA LIBRE DE SEXISMO: REFLEXIONES DESDE EL CURRÍCULO DE LITERATURA

A FREE OF SEXISM SCHOOL: THINKING ABOUT LITERATURE CURRICULUM

Resumen

El sexismo es todavía uno de los grandes obstáculos que debe superar la escuela, si queremos educar de manera más justa, igualitaria, libre y democrática. Desde el aula de literatura pueden llevarse a cabo nuevas prácticas docentes destinadas a combatir la dominación masculina en el campo del saber escolar, pues este no es neutral, sino que refleja esa misma dominación en la infraestructura social y económica. El presente artículo defiende que es posible y necesario ampliar nuestra mirada como docentes para mejorar la escuela incluyendo la producción literaria femenina. Un buen principio es cuestionar el currículo formal y el currículo oculto, pero también el marco legal que sustenta nuestra práctica docente, en especial en lo que se refiere a la mayoría de libros de texto, que bajo su apariencia de objetividad perpetúan el olvido hacia las mujeres escritoras. Nuestra labor como docentes debe encaminarse a desafiar ese relato sesgado y formar al alumnado en una tradición literaria más rica, completa y ajustada a la realidad.

Palabras clave: Sexismo; currículo escolar; dominación masculina; mujeres escritoras

Abstract

Sexism is an issue affecting every school, which teachers need to leave behind if they want to educate, considering democratic values as justice, equality and freedom. From Literature classroom, teachers can challenge inequality by making new practices against the male-dominance, for example, to make women more visible across the curriculum. What we learn is not neutral and objective, but reflects male-dominance both in social and economic infrastructure. This article argues that it is possible and necessary to expand our look as literature teachers, including female literary production. To start, it would be interesting to inquire about formal and hidden curriculum, without forgetting the importance of textbooks, where the women writers usually do not appear, which causes huge consequences in the student body. Our task as teachers should head to challenge this partial writing to foster richer and better adapted to reality literary tradition in student body.

Keywords: Sexism; curriculum; male-dominance; women writers

UNA MIRADA INCLUSIVA

Desde tiempos inmemoriales, la organización social patriarcal viene favoreciendo el predominio de una mirada androcéntrica sobre la realidad que tiene su plena correspondencia en el derecho que los varones se vienen concediendo a gobernar la polis, controlar el beneficio de las actividades económicas o distribuir en su favor los roles sociales y sexuales. O dicho de otra manera: es indudable que, para legitimar su dominio sobre las mujeres en el plano de lo simbólico, se han otorgado el derecho a dar sus propias explicaciones sobre el mundo de la misma manera que ostentan desde antiguo el poder económico, político y social, en un largo, larguísimo «soliloquio» masculino, como lo definió la novelista británica Virginia Woolf.

La historiadora Gerda Lerner (1990: 340) utilizó precisamente el término «patriarcado» para referirse a la «institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños y niñas de la familia, y la extensión de ese dominio a la sociedad en general», el cual, como es lógico, no ha podido sostenerse sin distintos tipos y grados de violencia, ejercidos unas veces desde el presente hacia el futuro, excluyendo, por ejemplo, a las mujeres del debate público y de la toma de decisiones, y otras hacia el pasado, atenuando o incluso borrando por completo el papel de éstas como agentes de la Historia o, para nuestro interés aquí, protagonistas del arte y la cultura. ¿Qué otra cosa sino una forma más de violencia contra las mujeres representa ese ancestral sesgo *de género* que denunciaba la propia Woolf (1988: 193) en la producción literaria escrita a lo largo de los tiempos, al advertir que «en todas las bibliotecas del mundo se oye hablar al hombre consigo mismo y, sobre todo, acerca de sí mismo»?

Quienes desde hace siglos han ido dando forma al saber sin contar con la producción de las mujeres, han venido contribuyendo –de manera más o menos consciente– al sexismo, la desigualdad y la injusticia de las respectivas sociedades en que nacieron en términos que hoy ya no son aceptables ni asumibles. Y esa mirada silenciadora, ocultadora, que viene sepultando en el olvido a la mitad femenina de la población en proporciones tan vergonzantes como imposibles de cuantificar, debe dar paso a una mirada inclusiva, más amplia, equilibrada y enriquecedora, que allane el camino hacia la justicia y el desarrollo social y contribuya a democratizar las relaciones humanas.

Porque lo cierto es que a las numerosas limitaciones impuestas por el patriarcado que multitud de escritoras, artistas y pensadoras de todas las épocas hubieron de superar en vida para lograr dedicarse a los campos intelectuales que habían escogido (desde la estricta limitación de su educación, y las prohibiciones expresas por parte de sus padres o de sus maridos, hasta la indiferencia, el desprecio o el

insulto en los círculos intelectuales), enormes montañas de libros pretendidamente veraces y objetivos, con pretensiones universalistas, no han hecho sino sumar la discriminación mediante el silenciamiento y el olvido, expulsando a las mujeres a los márgenes del recuento epocal de cada tradición cultural y sosteniendo, por ello, un canon incompleto, falsificado, inventado. Como escribía Simone Weil (1996: 48), la mentira está tan extendida, incluso entre los autores más reputados y «de buena fe», que «da miedo leer, pues se lee como se bebería el agua de un pozo dudoso».

Afirmar todavía hoy la inexistencia de mujeres creadoras en épocas pasadas o la baja calidad de sus obras es parte habitual de un argumentario falaz con el que, en realidad, el machismo continúa apuntalando el orden supremacista masculino en el imaginario –como derivación directa, insisto, de la dominación de las mujeres en el orden de lo real, de su opresión en la infraestructura social–, a través de una ideología dominante que concede desde antiguo a la mujer la posibilidad de ser musa, destinataria, tema o modelo de una obra artística, pero rara vez su autora.

Quienes sostienen el primer argumento se sorprenderían al descubrir que, venciendo trabas tan absolutamente determinantes, insisto, como una educación deficitaria o la imposición de tareas domésticas y familiares que les impedían disponer del tiempo y de la necesaria autonomía personal, hubo en todas las épocas mujeres dedicadas al arte y la literatura que, con un esfuerzo doble y gran confianza en sí mismas, lograron alcanzar idénticas cimas de creatividad, talento e incluso reconocimiento que los varones, aunque a posteriori sus nombres hayan sido borrados de la Historia (García Jaramillo, 2013). Quienes defienden lo segundo, no sólo desconocen las dificultades que estas mujeres encontraron a lo largo de los siglos y aún encuentran para poder estar «al nivel» de los varones, sino que probablemente ignoran que al hablar de alta o baja calidad están aplicando sobre ellas las estrictas categorías estéticas y los principios de valoración y selección de quienes previamente han fabricado ya el contexto de relevancia que determina lo que es o no es una obra artística.

En el caso concreto de la literatura, como ha escrito Alda Blanco (1998: 14), reconocer la existencia de la producción femenina reconfigura todo el espacio literario, por un lado al poner en evidencia lo poco que, en rigor, sabemos sobre él, y a la vez porque «vislumbra una nueva topografía» del mismo, más rica, abierta y plural. Una reconfiguración que no significa suplantarse a los varones consagrados, sino ampliar la estrechez de la vieja mirada y restituir la voz y la memoria de las mujeres para diseñar un nuevo mapa que se parezca mucho más a la realidad. Y aunque se trata de una labor, bien es verdad, llena de resistencias, si algo nos ha enseñado la Historia es que nada, ni mucho menos el canon literario de una época, es inamovible.

EL PAPEL DE LA ESCUELA

Según todos los indicadores con que contamos, la desigualdad de género no deja de crecer en el mundo, incluidos los países más desarrollados, en los que, a priori, el desequilibrio pudiera parecer superado por el espejismo del bienestar y el acceso universal a la educación. Pero muy al contrario, importantes informes como el elaborado anualmente por el Foro Económico Mundial (WEF) advierten del peligroso crecimiento de la brecha de género y de la violencia hacia las mujeres de manera global, también en nuestro país, donde la diferencia salarial, la precariedad y eventualidad laboral, el acoso sexual, la trata de mujeres, las bajas cuotas de participación y liderazgo, la discriminación, y desde luego, los feminicidios, son –entre otras– cuestiones de auténtica emergencia social.

Otros informes, como la Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género del INE, vienen alertando también de que la violencia machista entre jóvenes se ha triplicado en los últimos años; el Barómetro 2017 de ProyectoScopio, elaborado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, revela que uno de cada cinco españoles (21,2%) de entre 15 y 29 años considera que la cuestión de la violencia machista «se exagera mucho» o «está politizada», mientras que uno de cada cuatro (27,4%) cree «normal» que se dé dentro de la pareja, y un 7% opina que no tiene solución porque «ha sido así siempre». De modo que sería un error pensar que las nuevas generaciones, por el solo hecho de ser jóvenes, portan valores y estereotipos más saludables, igualitarios y respetuosos en sus relaciones afectivo-sexuales, cuando la realidad es que reproducen de manera alarmante los prejuicios y comportamientos más tóxicos de los adultos. Y mientras la violencia crece y el ámbito familiar se revela cada vez más insuficiente para educar por sí solo, todo el mundo mira a la escuela como única solución, por su importante papel como agente social.

Pero no es tan fácil dejar a las puertas de la escuela lo que está en la sociedad, ni mucho menos combatirlo dentro de las aulas. En ellas es verdaderamente problemática la cuestión de las desigualdades de género, quizás porque la escuela no puede evitar reproducirlas aunque luche a diario por eliminarlas. No olvidemos que, como espacio de socialización segundo, es una institución de suyo diseñada para inculcar valores y visiones del mundo acordes con el orden hegemónico, y que existe innegablemente un fuerte *dirigismo* que prioriza el papel socializador de los niños y niñas que ingresan en ella, para apuntalar tal orden. Sin embargo, la escuela es también, paradójicamente, el lugar privilegiado –no el único– en el que los seres humanos son *educados*, es decir, donde pueden aspirar, como decía María Zambrano (1948: 6), a una vida en libertad como única vía posible para la realización integral de la persona, aunque se trate, como decíamos, de una libertad *encauzada* entre los márgenes de la sociedad en que nacemos. Esto la sitúa, por esencia, en una difí-

cil dialéctica entre *reprimir* y *liberar*, como advirtió hace años Carlos Lerena (1983: 14), conceptos ambos que constituyen el haz y el envés del mismo objeto “escuela” como institución social, que es desde su nacimiento *conflictivo*. Y ese mismo carácter dual se refleja, por un lado, en su permeabilidad a injerencias ideológicas –no digamos ya políticas o religiosas– y a la vez, en su tranquila resistencia y hasta su cierta autonomía respecto a las mismas.

Así, si la escuela inculca al alumnado, como resume Carlos Lomas (2008: 178-179), los conocimientos *legítimos* y los comportamientos *esperados*, es decir, «se aprenden cosas pero también maneras de ser y de estar en el mundo», y si ambos reproducen –o reflejan– los presupuestos políticos, ideológicos y económicos de las clases en el poder, esto significa que queramos o no también reproducen el dominio sexual, que, como escribió Kate Millet (1995: 70) «es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder». De hecho, la etapa escolar es decisiva a la hora de transmitir lo que Marina Subirats (1986) ha denominado «códigos de género», pues transcurre en paralelo al desarrollo no sólo del lenguaje y del conocimiento, sino también de la identidad y de la personalidad de los estudiantes, en edades en que existe un alto grado de vulnerabilidad en cuestiones como la imposición de estereotipos y roles sexistas, o la violencia machista. No olvidemos que la escuela es una institución creada por y para los varones a la que se incorporaron las mujeres con posterioridad, y que, por supuesto, las relaciones de poder entre sexos y las desigualdades no están resueltas, ni la equidad garantizada, con la sola apuesta por las escuelas mixtas. Hace falta ir más allá.

En su reciente estudio sobre la violencia de género en adolescentes Carmen Ruiz Repullo (2016: 39-40) apremia precisamente sobre la necesidad urgente de deconstruir globalmente las formas estereotipadas y rolificadas de género, para «diseñar nuevas socializaciones que quiebren la idea del género como destino», pues sólo si cuestionamos «los mandatos culturales hegemónicos» podremos dar paso a uno modelos de masculinidad y feminidad más igualitarios. Y menciona explícitamente el papel que en ello tiene la escuela, al tratarse de un engranaje que todavía afianza la subordinación de la mujer y perpetúa la asimetría, como sucede en la familia, la religión, los medios de comunicación y la sociedad en general.

La escuela no puede hacer dejación de esa tarea comunitaria: debe ser transmisora del archivo del saber (o de los saberes) y a la vez de los valores que sustentan la convivencia democrática, sin dejar a un lado las relaciones intersubjetivas y el desarrollo de las capacidades personales, también las afectivo-sexuales (Oliveira, 1998: 121 y ss.). Quizás, como se ha repetido en multitud de ocasiones, habría que empezar por redefinir, desde este punto de vista, qué consideramos éxito y fracaso

escolar, y por supuesto, la tan traída y llevada «calidad» educativa, pues, como explica Adela Cortina (2013: 130)

educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad

EL SEXISMO DEL CURRÍCULO

Convendría llamar la atención, de entrada, sobre el sexismo de los currículos vigentes, aunque estos no sean, desde luego, el único elemento educativo cuestionable desde el punto de vista de género. Guadalupe Jover (2008: 49 y ss.) ha insistido últimamente en que los currículos «no son iguales en sus presupuestos ideológicos, porque no es cierto que el conocimiento sea neutral», remarcando que «no es lo mismo educar para el mantenimiento del viejo orden social o contra él (...), educar para el mercado o contra él», y por eso, en su opinión, habría que prestar mucha más atención a quién y con qué criterio los elabora. Evidentemente, tampoco es lo mismo una escuela que reproduce la desigualdad, sin ni siquiera planteársela, que otra que combate el sexismo y trata de producir igualdad desde las aulas, poniendo en funcionamiento una praxis coeducativa meditada, rigurosa y constante.

Como es sabido, el *qué* se enseña en la escuela –esos conocimientos *legítimos* antes aludidos– resulta de las complejas relaciones entre los saberes culturales, el poder y el control social, en consonancia con unos determinados objetivos y fines que parten de un modelo concreto de sociedad y no de otro, y de un tipo deseado de ciudadano y no otro (Mannheim, 1971). Es una cuestión que trasciende la política educativa para entrar de lleno en la política como tal, y en la ideología, niveles ambos donde el dominio del saber es clave para el mantenimiento del estado de cosas, especialmente en lo que se refiere a los privilegios. Dicho de otro modo: lo que el currículo formal selecciona y sintetiza es siempre coherente –como no podría ser de otra manera– con los intereses y valores de la clase dominante, incluida su visión androcéntrica del mundo y sus aspiraciones de control social sobre las mujeres. Así, la constelación de conocimientos que consolida el currículo debe entenderse como cualquier cosa menos *natural*, pues, como explicaba Basil Bernstein (1988: 77), aunque ostente un carácter casi sagrado en el ámbito educativo, en realidad es una *construcción* que se asemeja mucho más a «la propiedad privada, con diferentes tipos de vallas simbólicas», donde «las personas poseedoras del conocimiento parecen monopolistas: los estudiantes son cuidadosamente cribados para ver quién pertenece y quién no». Una propiedad, por descontado, tradicionalmente en manos masculinas.

El propio concepto de currículo implica, por esencia, que de la selección, clasificación y temporalización de los contenidos que aprenderán los alumnos y alumnas en las aulas sean expulsados otros considerados menos importantes, de forma que – explica José Gimeno Sacristán (2010b: 24)– «se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él, y lo que serán los contenidos externos y hasta *extraños*», quedando perfectamente articulado y sancionado por decreto «aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender». Esto que queda *fuera* de la mirada del currículo, adonde el poder educativo no quiere o no sabe mirar, es a lo que yo mismo he denominado, en un trabajo anterior, los *puntos ciegos* del currículo, los cuales van dejando huecos o lagunas epistémicas de efectos invisibles pero muy perniciosos a lo largo del sistema escolar (García Jaramillo, 2017: 83-89).

La cuestión subsiguiente que debemos plantearnos es qué ocurre cuando, como sucede actualmente, el sistema escolar aparta a través de esos huecos la voz y la memoria de las mujeres de los contenidos que deben ser estudiados, reproduce desde el currículo el desequilibrio de género y perpetúa la dominación masculina, privando a las siguientes generaciones de todo ese enorme capital cultural que sigue siendo despreciado por quienes configuran los planes de estudio desde supuestos criterios objetivos. Y es que en los currículos vigentes, el sexo del saber sigue siendo masculino, hasta tal punto que si no se actúa, la discriminación no tiene visos de terminar porque, como señalaba el propio Bernstein (1988: 78), el sistema es «auto-perpetuador», generando verdadera «lealtad» entre las y los estudiantes y la materia cursada, para, años después, reproducir el conocimiento de idéntico modo a como fue aprendido cuando estos se conviertan en docentes y conferenciantes.

Eso sin olvidar que, por supuesto, el sexismo se esconde en otros muchos lugares del sistema educativo, por ejemplo en el reverso del currículo explícito y legislado, en lo que se conoce como *currículo oculto* (o informal), el cual transmite cosas no menos importantes pero sin que se perciban a las claras, de manera que son asumidas sin discutirse ni combatirse, de forma digamos subliminal, es decir, «sin una conciencia explícita por parte de los docentes, sin pretenderlo», como escribe Jurjo Torres (2005: 140). La existencia de ese currículo oculto es otro argumento, por lo demás, en contra de la supuesta neutralidad del saber y en contra de quienes, huyendo con toda la razón del adoctrinamiento en las aulas, critican sin razón ninguna el aprendizaje ético, sin comprender que los docentes ya transmitimos un posicionamiento de género –y político, religioso, etc...– nada silente desde el momento en que entramos en el aula y mostramos cómo somos: aunque pretendamos ocultarlo, nuestros comportamientos y actuaciones hablarán por nosotros en cada una de nuestras prácticas diarias (Rodríguez Martínez, 2010: 117-122). Conviene ponerlo de relieve porque, además, como ya advirtió Freud hace más de un siglo, los profesores y profesoras somos muy importantes en la psicología del alumnado en

formación, en ocasiones por encima de la figura de los propios progenitores (Freud, 1968: 169-172).

EL SEXISMO DE LOS LIBROS DE TEXTO

A medio camino entre el currículo explícito (lo que se enseña abiertamente) y el currículo implícito (lo que se transmite de manera encubierta) están los libros de texto, en los que la discriminación sexista provoca escandalosas faltas de rigor que resultan, sin embargo, casi imperceptibles para la mayoría de docentes. La cuestión, cuyo análisis cuenta con una larga trayectoria en España, no es baladí puesto que los libros de texto son mucho más que mediadores curriculares entre lo dispuesto por el currículo formal y el currículo real que se imparte a diario, resultando ser todavía en las actuales políticas educativas, una herramienta imprescindible para vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, en ocasiones como único instrumento alfabetizador.

Manuel Vera y Carlos Lomas (2004) los definieron como «instrumentos de transmisión ideológica de aquello que los grupos sociales dominantes establecen como contenidos, en detrimento de otros contenidos que se omiten, se ocultan o se deválúan»; y desde esta perspectiva quizás tampoco estaría de más plantearse quiénes y con qué criterios los elaboran o qué aspectos concretos se analizan en las comisiones evaluadoras que los certifican como válidos, pues no neguemos que bajo su apariencia objetiva también esconden numerosos intereses, al estar ligados no sólo al orden establecido, sino directamente a determinadas empresas editoriales que, lejos de la filantropía, se deben ante todo al mercado. Precisamente ese escrupuloso respeto a la legalidad es, bien mirado, «la coartada para ofertar libros de texto con la categoría de un producto que no puede ser de otra forma» (Torres, 2006: 156), es decir, cumplir la ley sería aquí la garantía de su supuesta objetividad.

La cuestión no es que tengamos la libertad de elegir una u otra editorial, sino que, según explicó Michael Apple, asumimos con demasiada ligereza que el saber legítimo que sancionan los currículos se pone a disposición de las escuelas a través de ellos, aceptamos su dominio absoluto en los planes de estudio sin conocer el verdadero alcance de sus efectos concretos, porque, argumenta Apple (1986: 314), «a pesar de ese carácter omnipresente [...] son una de las cosas sobre las cuales menos sabemos», debido a que «se ha dedicado muy poca atención crítica a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción». Y para el tema que nos interesa, el propio Carlos Lomas ha cuestionado concretamente el mensaje de género que se transmite en ellos, pues si bien el sesgo sexista es hoy menor que en otras épocas, en ellos «se sigue menospreciando el protagonismo

de las mujeres en la sociedad y su contribución al conocimiento cultural y al progreso humano, a la vez que se siguen silenciando sus valores, sus puntos de vista y sus expectativas» (Lomas, 2002: 207).

El estudio más reciente sobre el tema, elaborado por Ana López-Navajas (2014: 282), señala, tras analizar 115 libros de texto de ESO de tres de las editoriales más utilizadas en las aulas, que la presencia y recurrencia en ellos de figuras de mujer resulta ridícula –apenas un 12,8%–, como consecuencia directa de «la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión en la visión del mundo que se traslada desde la enseñanza». Precisamente dos de las asignaturas clave en el currículo, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, que no sólo acumulan una gran carga lectiva sino que por su enfoque histórico necesitan mencionar continuamente a multitud de personalidades de época, son las peor valoradas en el estudio, pues entre los cerca de 3.000 nombres que citan entre ambas, apenas 300 son mujeres, con un nivel bajísimo de recurrencia.

Su artículo es demoledor a la hora de cuestionar por encima de todo la rigurosidad de unos manuales que, insistimos, ocultan la genealogía del saber femenino en el discurso de varias asignaturas, con el grave perjuicio de seguir ofreciendo en las aulas una visión sesgada del pasado que perpetúa la desigualdad, priva de referentes femeninos a las nuevas generaciones e incide dañinamente en la imagen social de las mujeres. En opinión de la investigadora, tales datos evidencian «no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto», que normaliza la invisibilidad y la exclusión, quitando a las mujeres autoridad social (López-Navajas, 2014: 286 y 302).

Una investigación anterior circunscrita al ámbito andaluz, elaborada por Nieves Blanco, había obtenido ya resultados semejantes hace una década, subrayando que la presencia femenina en los libros de texto estaba siendo «insuficiente e inadecuada para dar cuenta de la realidad pasada y presente, a las y los adolescentes (...), como evidente reflejo de un universo simbólico patriarcal» (Blanco, 2000: 145). Según este estudio, en casi 5000 páginas de 56 libros del primer ciclo de ESO correspondientes a Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Física, publicados por las seis editoriales de mayor implantación en Andalucía, la presencia de mujeres se situaba en el 10%, con algo más de representación en el caso de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (13%), aunque sólo un 14,5% de obras literarias mencionadas eran de mujeres y desde el punto de vista biográfico estas solo alcanzaban el 9%. Su estudio extraía, pues, conclusiones similares a las referidas anteriormente: falta de reconocimiento de la contribución histórica de las mujeres.

EL PROBLEMA DEL MARCO LEGAL

Estos datos indican que hemos avanzado muy poco en algo más de una década, quizás porque la discriminación de las mujeres en currículos y libros de texto sigue sin ser una preocupación como tal en las leyes educativas vigentes de ámbito estatal y autonómico, donde el sexismo sólo se esboza de una manera vaga y escasa al menos hasta la reciente *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (cap. I, art. 3, apart. d), en la que sí se recoge la necesidad de impulsar «la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres» (BOJA, 144, 28-06-2016, p. 110).

Pero aunque esta misma norma señala que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es una materia «fundamental para incidir, mediante la lectura, análisis y producción de textos orales y escritos, en elementos curriculares transversales muy importantes en la adolescencia», y destaca entre ellos «la violencia de género», «el sexismo» y cuestiones clave como el lenguaje sexista (BOJA, ibíd., p. 174), nada dice explícitamente de la contribución de las mujeres al campo de la literatura, al contrario de lo que se prescribe para otras asignaturas como Física y Química («conocer, apreciar y valorar, con una actitud abierta y respetuosa a los hombres y las mujeres que han ayudado a entender y explicar la naturaleza a lo largo de la historia forma parte de nuestra cultura», p. 149), Matemáticas («el reconocimiento de mujeres matemáticas y las dificultades que tuvieron que superar para acceder a la educación y a la ciencia», p. 191), Música («conocer y valorar las aportaciones de las mujeres a la música, evitando todo tipo de desigualdades y expresiones sexistas.», p. 292), etc.

Donde sí se especifica la necesidad de atender a la discriminación existente en los libros de texto es en las leyes de igualdad: tanto la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (Tít. II, cap. II, art. 24, ap. 2, b), que explicita la obligación de rechazar y eliminar «los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos» (BOE, 71, 23-03-2007, p. 12616), como, en el ámbito autonómico, la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* (Tít. II, cap. I, art. 16). Y también se considera prioritario en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 puesto en marcha en Andalucía (BOJA, 41, 2-03-2016, pp. 12-34), entre cuyas actuaciones se señala «que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas y discriminatorios», indicando de modo claro que

los equipos directivos, los consejos escolares y los equipos docentes velarán por la integración de la igualdad de género en la concreción de los contenidos curriculares,

revisando, asimismo, los materiales curriculares y los libros de texto utilizados en el centro, a fin de evitar prejuicios y estereotipos sexistas. (BOJA, 41, 2-03-2016, p. 19).

Pero en la práctica, a pesar de que llevamos varias décadas rescatando del olvido a las mujeres escritoras del ámbito hispánico, por el momento su línea de continuidad a lo largo de los siglos no se explica, no se estudia, no figura en los libros de texto, porque es *invisible* para empezar por quienes los escriben, aunque tengan la obligación de conocerlas. Como vimos que argumentaba Basil Bernstein, esa ignorancia es fruto principalmente de la autoperpetuación del discurso silenciador de unas generaciones a otras: los autores y autoras de este tipo de manuales no hablan de ellas porque no las conocen, y no las conocen porque no las han estudiado, es decir, reproducen en sus manuales lo previamente interiorizado. Y además existe un problema reversible: por un lado muchas editoriales son reacias a introducir innovaciones y/o ampliaciones curriculares o metodológicas porque los cambios no siempre son bien recibidos por el profesorado; y viceversa, el profesorado no se atreve o no es capaz de salir a menudo de la inercia de unos libros demasiado conservadores o tradicionales, que sólo parecen renovarse en la presentación de los materiales, cada vez más edulcorados y banalizados, con sutiles modificaciones que no afectan sustancialmente a la archisabida materia.

Es por eso que, para provocar las transformaciones deseables, la coeducación no puede dejarse únicamente en manos de la buena voluntad del profesorado ni mucho menos de las editoriales, sino que debe exigirse desde el marco normativo de referencia y debe hacerse cumplir, persiguiendo el sexismo como se persiguen, por razones éticas, todo tipo de discriminaciones en la escuela. De nada sirve formular leyes si éstas no se aplican, si se quedan al final en mero papel mojado.

DESAFIAR UN RELATO SESGADO

En el caso de la literatura, el gran problema es que esos puntos ciegos a que me refería naturalizan, al obviar la presencia de mujeres escritoras en el currículo y en los libros de texto, la falsa imagen de que nunca las hubo, de que fueron en todo caso un hecho puntual y aislado, extraordinario o milagroso, o bien de que si existieron no tuvieron ni tienen aún hoy verdadero *valor* o *calidad* literaria en comparación con las obras escritas por los varones de ese tiempo. Así, sus existencias sólo logran atisbarse a través del espejo cóncavo de la misoginia, de la masculinización o de la excepcionalidad, mencionadas ocasionalmente como musas, amantes o esposas de algún escritor importante, o bien como tema literario cuando protagonizan poemas o novelas dictados por la mirada masculina.... es decir, que para encontrarlas los estudiantes tendrían que leer los manuales del revés. ¿No sería más lógico darlas a

conocer y que ellos mismos pudieran interrogar a sus obras para hacerlas hablar? ¿Por qué no dejar que sea el propio alumnado quien compruebe si tales textos tienen o no valor literario y merece ser leído?

Pero sería un error plantear ese olvido, esa ausencia, como la consecuencia de una «conspiración» organizada; el problema debe entenderse como una cuestión estructural que tiene que ver con la extensión del dominio patriarcal al campo del saber y la pedagogía. Los currículos y los libros de texto no sólo recogen, sintetizan y jerarquizan los contenidos curriculares, sino que se posicionan sutilmente ante esos mismos temas, a través de textos, gráficos y fotografías –tan importantes en la era actual de la imagen–, hablando o callando sobre determinados aspectos de manera explícita o implícita, a veces sin ni siquiera sospecharlo. Como señalaba Terry Eagleton siguiendo la larga tradición de la filosofía de la sospecha, cualquier discurso se mueve siempre en la frontera entre lo que se dice y lo que no se dice, entre la *alusión* y la *elusión* a que se refirió con anterioridad el filósofo Louis Althusser, resultando siempre muy elocuentes los *silencios* de un texto, pues «al intentar contar la verdad a su manera el autor se ve obligado a revelar los límites de la ideología con la que escribe», presente precisamente «en sus contradicciones y carencias, donde mejor se puede apreciar la presencia de una ideología» (Eagleton, 1978: 53). Así, no bastaría sólo con incluirlas: habría que analizar bien cómo son incluidas, en qué parte del texto lo son, examinar con detalle el lugar que se les otorga y lo que se dice y lo que se calla de ellas, por ejemplo sobre sus vidas, sobre las condiciones de producción de sus textos, sobre las dificultades de publicación, sobre su recepción crítica, etc.

Por último, conviene poner de relieve que una educación deficitaria de base que discrimina la genealogía del saber femenino repercute negativamente en la socialización de género y propicia a posteriori la permeabilidad social de un relato cultural y artístico sesgado que, como decíamos, supone de suyo un tipo de violencia hacia las mujeres, porque cercena la igualdad de oportunidades de las estudiantes al poner obstáculos desde el principio a su creatividad (por ejemplo, al privarlas de referentes femeninos o al darles a entender que poseen una incapacidad *natural* para el genio) y limitar sus salidas profesionales, desestimando su presencia en el espacio literario, editorial y académico (como si se tratase en exclusiva de espacios «de hombres»).

Como explica Carmen Rodríguez Martínez (2010: 110), en todo el mundo se están desarrollando desde hace décadas nuevos estudios sobre la vida de las mujeres que «están cambiando la vida académica, la vida política, las leyes y las normas con las que funciona nuestro mundo», desafiando a la investigación y a la enseñanza tradicional. Gracias al poder del feminismo –o los feminismos– como herramienta hermenéutica y crítica, estos nuevos campos de investigación están ampliando

nuestras miras y produciendo fuertes transformaciones en el orden establecido, y es urgente que sus resultados lleguen al ámbito escolar para enriquecer la mirada al mundo de los alumnos y alumnas en formación.

Si pretendemos crear una escuela activa, abierta, cooperativa, respetuosa, dialogante, que se interroga y se renueva continuamente, de la que se pueda aprender pero que también aprenda (Santos Guerra, 2000b); si queremos educar en equidad, justicia y libertad, como corresponde a una sociedad democrática, y que en ella el espíritu crítico no sea un mero formalismo, se hace necesario renunciar de una vez al lastre del sexismo en las aulas. Y para ello, como apunta por su parte Emilia Moreno (2008: 19), hay que «detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales que están institucionalizando el sexismo en la escuela y, posteriormente, elaborar un modelo didáctico y organizativo que aborde estas cuestiones». Y un buen lugar para empezar es el aula de literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael (1986): «Economía política de la publicación de libros de texto», en Enguita (1986), pp. 311-330.
- Bernstein, Basil (1988): *Clases, códigos y control. II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Blanco, Alda (1998): «Escritora, feminidad y escritura en la España del medio siglo», en Iris M.^a Zavala (coord.): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*: Barcelona: Anthropos, vol. V, pp. 9-38.
- Blanco, Nieves (2000): «Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto», en Santos Guerra (2000a), pp. 119-147.
- Cortina, Adela (2013): *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona: Paidós.
- Eagleton, Terry (1978): *Literatura y crítica marxista*, Madrid: Zero.
- Enguita, Mariano F. (1986) (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.
- Freud, Sigmund (1968): «Sobre la psicología del colegial», en *Obras completas*, Madrid: Biblioteca Nueva, vol. 3, pp. 169-172.
- García Jaramillo, Jairo (2017): *Memoria contra el olvido. Las escritoras de la Generación del 27*, Sevilla: Atrapasueños.
- García Jaramillo, Jairo (2013): *La mitad ignorada. En torno a las mujeres intelectuales de la Segunda República*, Madrid: Devenir.

- Gimeno Sacristán (2010a) (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2010b): «¿Qué significa el currículum?», en Gimeno Sacristán (2010a), pp. 21-43.
- Jover, Guadalupe (2008): «¿Qué currículum? Currículum y práctica docente», *Textos*, 48, pp. 49-60.
- Lerena, Carlos (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Akal.
- Lerner, Gerda (1990): *La creación del patriarcado*, Barcelona: Crítica.
- Lomas, Carlos (2002): «El sexismo en los libros de texto», en A. González y C. Lomas (ed.): *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona: Graó, 2002, pp. 193-222.
- Lomas, Carlos (2008): ¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres, Barcelona: Península.
- López-Navajas, Ana (2014): «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308.
- Mannheim, Karl. (1971): *Libertad y planificación democrática*, México: FCE.
- Millet, Kate (1995): *Política sexual*, Madrid: Cátedra.
- Moreno, Montserrat (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Oliveira, Mercedes (1998): *La Educación sentimental: una propuesta para adolescentes*, Barcelona: Icaria.
- Rodríguez Martínez, Carmen (2010): «La igualdad y la diferencia de género en el currículum», en Gimeno Sacristán, José (2010a), pp. 103-127.
- Ruiz Repullo, Carmen (2016): *Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000a) (coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000b): *La escuela que aprende*, Madrid: Morata.
- Subirats, Marina (1986): «Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales», en Enguita (1986), pp. 381-392.
- Torres, Jurjo (2005): *El currículum oculto*, Madrid: Morata.

Torres, Jurjo (2006): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid: Morata.

Vera, Manuel y Carlos Lomas (2004): «Los libros de texto», *Textos*, 36, pp. 7-14.

Weil, Simone (1996): *Echar raíces*, Madrid: Trotta.

Woolf, Virginia (1988): «Men and Women», en *The Essays of Virginia Woolf: 1918-1924*, London: Hogarth Press, 1988, vol. III, pp. 192-194.

Zambrano, María (1948): «(Intervención de María Zambrano)», *Boletín. Sociedad Cubana de Filosofía*, La Habana, II, nº 4, pp. 5-6.